FOREIGN DISSERTATION
18725
B 2 614 123
UC-NRLF
B 2 614 123

Herbarts Lehre vom Interesse

und ihre Bedeutung für den Unterricht, insbesondere für den naturwissenschaftlichen.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde der hohen philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt von

Friedrich Meyer
Oberlehrer
aus Cassel.

Tag der mündlichen Prüfung: 14. Mai 1909.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Borna-Leipzig
Buchdruckerei Robert Noske
1909.

So nahe es auch liegt, Zeitablauf und Fortschritt zu identifizieren und ihre Gleichsetzung als etwas Selbstverständliches zu betrachten, so bedenklich ist diese doch in fast allen Wissenschaften, besonders aber in einer praktischen, wie u. a. in der Pädagogik. Bei dem Ansturm der Neuerungen darf man die Ergebnisse der voraufgegangenen Entwicklung nicht ohne weiteres preisgeben, sondern muß in dem berechtigten Drange, neue Wege zu bahnen, doch immer im Auge behalten, daß es in jeder Wissenschaft einzelne Stücke gibt, die zu den feststehenden Bestandteilen der Forschung gehören und dauernden Wert haben. Es ist daher bei dem beständigen Vorwärtsstreben notwendig, von Zeit zu Zeit Rückschau zu halten, um durch Vergleich des gegenwärtigen Standes einer Wissenschaft mit früheren Leistungen das Gute nicht zu verlieren, gemachte Fehler nicht noch einmal zu begehen.

Wenn so einerseits der Fortschritt der experimentellen Psychologie in der Pädagogik die Neubearbeitung einzelner Teile notwendig gemacht hat, so ist andererseits für die experimentelle Pädagogik m. E. die Mahnung am Platze, ihr Arbeitsfeld nicht auf solche Aufgaben auszudehnen, die einzig und allein von der praktischen Pädagogik geleistet werden können, resp. schon geleistet sind. So hat der vielbefehdete Herbart eine Reihe von Begriffen auf-

geſtellt, die ſich als höchſt fruchtbar für den Schulunterricht erwieſen haben und durch keine Forſchungen der experimentellen Pädagogik aus der Erziehung verdrängt werden können. In den weiteren Ausführungen dieſer Abhandlung, die aus der Praxis heraus entſtanden iſt, will ich verſuchen, dieſe Behauptung für Herbarts Lehre vom Intereſſe zu beweiſen und ihre Bedeutung für den heutigen Unterricht an höheren Schulen, inſonderheit ihre Bedeutung für den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht, darzulegen. —

Um keinen Irrtum aufkommen zu laſſen, will ich gleich betonen, daß es mir auf den Kern dieſer Lehre als das für den Unterricht Wertvolle ankommt, daß ich aber ihre nähere Formulierung durch Herbart nicht für jede Unterrichtsſtufe als Ziel des Unterrichts anerkenne und erſt recht nicht ihre metaphyſiſchen Grundlagen aufrechterhalten will (Definition der Seele und Vorſtellungen als Selbſterhaltungen dieſes realen einfachen Weſens, deren Mannigfaltigkeit aus der Verſchiedenheit der Störungen kommt). Auf dieſe werde ich im Laufe der weiteren Entwicklungen noch zurückkommen, vor allem dann, wenn wir einmal von der ſchulmäßigen Faſſung der Intereſſenlehre abſehen und die in Frage kommenden Begriffe vom Standpunkte der heutigen pſychologiſchen Kenntniſſe aus betrachten. Auch hier werden, wie die folgenden Ausführungen noch zeigen, andere Auffaſſungen und Erklärungen eintreten müſſen, als wie ſie ſich aus dem geſamten Herbartſchen Syſtem heraus ergeben. Ich wende

mich nun zu einer Darſtellung der Lehre Herbarts vom Intereſſe, wobei ich beſonders ihre Entwicklung oder, was eigentlich richtiger iſt, ihre inneren Beziehungen zur praktiſchen Philoſophie und Pſychologie klarzulegen habe. Einer Stellungnahme werde ich mich hierbei vorerſt enthalten.

„Pädagogik als Wiſſenſchaft“, ſagt Herbart, „hängt ab von der praktiſchen Philoſophie und der Pſychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, dieſe den Weg, die Mittel und Hinderniſſe.“ [1]) Der Zweck der Erziehung iſt alſo ein ethiſcher und die notwendige Vorausſetzung die Empfänglichkeit und Bildſamkeit des Willens zur Sittlichkeit. Herbart bekämpft daher ſowohl den Fatalismus, der jeden erzieheriſchen Einfluß unmöglich mache, wie auch den Begriff der indeterminiſtiſchen Freiheit, deſſen Exiſtenz die Erziehung zu einem ſinnloſen Wort mache, da hiernach auf den Willen des Zöglings nicht beſtimmend eingewirkt werden könnte. Das Ziel der Erziehung iſt der ſittliche Charakter oder, wie Herbart ſich ausdrückt, „die Charakterſtärke der Sittlichkeit“, ein mit den fünf ſittlichen Ideen, der Idee der inneren Freiheit, der Idee der Vollkommenheit, der Idee des Wohlwollens, der Idee des Rechts und der Idee der Vergeltung in Übereinſtimmung befindliches kräftiges und ſtetiges Wollen; Aufgabe der Erziehung iſt es, dieſe Übereinſtimmung herbei-

[1]) Herbarts ſämtliche Werke, herausgegeben von Hartenſtein, Leipzig 1850. Bd. 10, S. 186.

zuführen. Durch welche ſeeliſchen Fähigkeiten dieſes ideale Unterrichtsziel nach Herbart erreicht werden kann, werden wir ſpäter bei Darlegung ſeiner pſychologiſchen Anſchauungen erkennen. Neben dieſem ſittlichen Hauptzweck unterſcheidet Herbart noch mancherlei mögliche Zwecke, welche der Zögling künftig als Erwachſener ſich ſelbſt ſetzen wird. Bei der Feſtſtellung dieſer Zwecke dient ihm als Leitſtern der Gedanke: „Der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben; folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachſener ſich ſelbſt ſetzen wird, dieſe muß der Erzieher ſeinen Bemühungen jetzt ſetzen, ihnen muß er die innere Leichtigkeit im voraus bereiten"; und ſo müſſen, „weil menſchliches Streben vielfach iſt, auch die Sorgen der Erziehung vielfach ſein".[1]) Das iſt die „Vielſeitigkeit des Intereſſes", welche Herbart bald als „erſten Teil des pädagogiſchen Zwecks", bald als Grundlage und Vorſtufe der Tugend bezeichnet; denn da „Stumpfſinnige nicht tugendhaft ſein können", muß die Tugend mit der Vielſeitigkeit verbunden ſein. Aus ethiſchen Gründen folgert Herbart ferner, daß dieſe Vielſeitigkeit eine gleichſchwebende ſein muß. Die Ethik fordert nämlich nicht nur Reichtum und Kraft des Wollens, ſondern auch Gleichmäßigkeit in verſchiedenen Richtungen, „damit nicht Schwäche neben der Stärke mißfalle". Schließlich kommt nach Herbart noch eine dritte Beſtimmung des Intereſſes hinzu, und zwar die der

---

[1]) Herbarts ſämtliche Werke. Bd. 10, S. 34.

Unmittelbarkeit. Das mittelbare Intereſſe iſt nach Herbart in Wahrheit gar kein Intereſſe, ſondern ein Begehren und richtet wie dieſes den Menſchen über die Gegenwart hinweg in die Zukunft. Ein rechtes Kraftgefühl läßt das mittelbare Intereſſe nicht aufkommen; denn das bloße Wiſſen iſt tot, ohne Triebkraft, die zum Wollen führt. Das Gegenteil hiervon leiſtet das unmittelbare Intereſſe, das ſeinem Gegenſtande an ſich einen Wert beilegt. Daher kann nach Herbart dem Unterrichte nur an dieſem gelegen ſein. Der Geſamtzweck der Erziehung beſteht alſo in der Ausbildung eines unmittelbaren, vielſeitigen und dabei gleichſchwebenden Intereſſes, mit unausgeſetzter Rückſichtnahme auf die Einheit des ſittlichen Charakters. Wie dieſes von der Ethik feſtgeſetzte Ziel zu erreichen iſt, d. h. alſo, welche Mittel dazu verhelfen, welche Hinderniſſe entgegenſtehen, ergibt ſich aus Herbarts pſychologiſchen Anſchauungen, denen wir uns jetzt zuzuwenden haben.

Nach Herbart iſt die Pſychologie die Lehre von den inneren Zuſtänden, die Erziehung im weſentlichen Einwirkung auf die Geſtaltung des Innenlebens. Hieraus folgt die enge Verwandtſchaft beider und die grundlegende Bedeutung, welche die Seelenlehre für alle Erziehungsfragen, alſo auch für die Lehre vom Intereſſe hat. Es iſt daher nötig, uns zunächſt vor Augen zu halten, was Herbart über das Weſen der Seele und ihre Tätigkeiten lehrt.

Während die ältere Pſychologie alle geiſtigen Tätigkeiten beſonderen „Seelenvermögen“ zuſchrieb, erklärt

Herbart das gesamte Seelenleben aus dem Aufbau von Vorstellungen. Diese sind die Selbsterhaltungen der Seele, eines der vielen Realen, das, an sich unveränderlich, in verschiedene Beziehungen zu anderen eintritt, und dessen einzige Aufgabe ist, sich in seinem absoluten Sein gegen mögliche Störungen zu erhalten. Vorstellungen sind nicht, aber sie werden zu Kräften, die nach den Regeln der Mechanik berechnet werden können. Gefühle und Begierden sind nicht etwa Sache besonderer Seelenvermögen, sondern Resultate von Vorstellungsverhältnissen, veränderliche Zustände gehemmter oder sich emporarbeitender Vorstellungen. Ein allgemeingültiger Satz ist bei Herbart, daß Vorstellungen angeregt und gebildet werden können. Darum ist eine Erziehung möglich und die Aufgabe des erziehenden Unterrichts in der Zuführung neuer Vorstellungen und richtigen Behandlung der in der Seele des Zöglings sich abspielenden Vorstellungen vorgezeichnet. Die Erwerbung neuer Vorstellungen geschieht durch Perzeption und Apperzeption, d. h. die Aufnahme einer neuen Vorstellung geht entweder vor sich durch die bloße Empfindung (Wahrnehmung) oder durch schon vorhandene Vorstellungsmassen. Wird das Bewußtsein von einer einzigen Vorstellung beherrscht, diese also klar gesehen, so ist die Seele im Zustande der „Vertiefung". An diese kann sich eine zweite, dritte usw. anschließen. „Der Fortschritt von einer Vertiefung zur anderen assoziiert die Vorstellungen." Die Vereinigung der gleichartigen Teile aller Vorstellungen, denen die Vertiefungen

folgten, zu einer neuen Vorſtellung ergibt dann die „Beſinnung“. Dieſe kann wieder mit anderen Beſinnungen zu einer Beſinnung höheren Grades vereinigt werden. „Die reiche Ordnung einer reichen Beſinnung heißt Syſtem.“ „Der Fortſchritt der Beſinnung iſt Methode. Sie durchläuft das Syſtem, produziert neue Glieder desſelben und wacht über die Konſequenz in ſeiner Anwendung.“[1])

Beſonders wichtig für den Begriff des Intereſſes iſt die Reproduktion der Vorſtellungen, eine Erfahrungstatſache, worauf ſich Herbarts ganze Pſychologie ſtützt. Die Reproduktion ſetzt voraus, erſtens, daß die betreffende Vorſtellung ſchon einmal vorhanden oder produziert, zweitens, daß ſie aus dem Bewußtſein verdrängt oder gehemmt war, und drittens, daß ſie wieder erweckt, reproduziert oder von neuem ins Bewußtſein treten kann. Iſt dieſe Reproduktion an die Aſſoziation geknüpft dergeſtalt, daß eine Vorſtellung andere mit ſich aus der Vergeſſenheit in das Bewußtſein ruft und nur an die eine erinnert zu werden braucht, damit ſich andere mit ihr aſſoziierte von ſelbſt einſtellen, ſo iſt die Reproduktion mittelbar. Unmittelbar heißt eine Reproduktion dagegen, wenn die gehemmte Vorſtellung vermöge ihrer eigenen Spannkraft zu einem höheren Klarheitsgrade emporſteigt, wenn alſo die Zuſtände, welche ihre Hemmung bewirkten, nun ihrerſeits ſtark in Anſpruch genommen und ſelbſt bezüglich

---

[1]) Herbarts ſämtliche Werke. Bd. 10, S. 50.

ihrer freien Wirkſamkeit gehemmt werden. In dieſem Falle kann je nach der Steigungskraft der zu reproduzierenden Vorſtellung, der Stärke der reproduzierenden Vorſtellung (denn je ſtärker dieſelbe iſt, um ſo mehr füllt ſie das Bewußtſein aus und um ſo mehr verdrängt, verdunkelt ſie alle Vorſtellungen, welche die zu reproduzierende Vorſtellung am freien Steigen hindern), dem Grade der Gleichartigkeit reſp. des Gegenſatzes der reproduzierenden und der zu reproduzierenden Vorſtellung, ſowie ſchließlich der Klarheit der reproduzierenden und reproduzierten Vorſtellung die zu reproduzierende Vorſtellung langſamer oder ſchneller ſteigen. Das verzögerte Hervortreten, welches nur langſam zum Erkennen oder Apperzipieren einer neuen Vorſtellung führt, nennt Herbart „Merken“. Dem Merken folgt die „Erwartung“, ein Zuſtand, in welchem der Geiſt bemüht iſt, eine neue Vorſtellung zu ſuchen. Dieſer Zuſtand iſt die Aufmerkſamkeit, und zwar die unwillkürliche, weil ſie aus der Kraft freiſteigender Vorſtellungen hervorgeht. Sie hängt bei einem gegebenen Gegenſtande nur von der Stärke der Empfindung ab und iſt ſelbſttätig, da ſie durch Merken und Erwarten die Reihenfolge der Apperzeptionsvorgänge beſtimmt und von einer Vertiefung zur andern führt. Dieſe in der unwillkürlichen Aufmerkſamkeit liegende Selbſttätigkeit des Geiſtes mit den beiden Stufen „Merken“ und „Erwarten“ nennt Herbart „Intereſſe“ und ſtellt ſie als das Ziel des Unterrichts auf. „Das Wort Intereſſe bezeichnet im allgemeinen die Art von

geiſtiger Tätigkeit, welche der Unterricht veranlaſſen ſoll, indem es bei dem bloßen Wiſſen nicht ſein Bewenden haben darf. Denn dieſes denkt man ſich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne daß der Menſch darum ein anderer wäre. Wer dagegen ſein Gewußtes feſthält und zu erweitern ſucht, der intereſſiert ſich dafür.“ [1]) Das Intereſſe iſt alſo eine Kraft, die auf die Erhaltung und Erweiterung unſeres geiſtigen Erwerbs gerichtet iſt, und ſteht daher „gemeinſchaftlich mit der Begehrung, dem Wollen und dem Geſchmacksurteil der Gleichgültigkeit entgegen“. Von dieſen dreien unterſcheidet ſich das Intereſſe aber dadurch, „daß es nicht über ſeinen Gegenſtand disponiert, ſondern an ihm hängt. Wir ſind zwar innerlich aktiv, indem wir uns intereſſieren, aber äußerlich ſo lange müßig, bis das Intereſſe in Begierde oder Wille übergeht. Dasſelbe ſteht in der Mitte zwiſchen dem bloßen Zuſchauen und dem Zugreifen. Dieſe Bemerkung hilft einen Unterſchied klarmachen, der nicht überſehen werden darf. Der Gegenſtand nämlich des Intereſſes kann nicht derſelbe ſein mit dem, was eigentlich begehrt wird. Denn die Begierde, indem ſie zugreifen möchte, ſtrebt nach etwas Künftigem, das ſie nicht ſchon beſitzt; hingegen das Intereſſe entwickelt ſich im Zuſchauen und haftet noch in dem angeſchauten Gegenwärtigen“.[2])

Da Herbart, wie früher gezeigt, die Forderung aufſtellt, daß es in der Erziehung nicht auf die Dispoſitionen

[1]) Herbarts ſämtliche Werke. Bd. 10, S. 211.

[2]) Ebenda. Bd. 10, S. 52.

zu einem beſtimmten Wollen ankommt, ſondern auf die zu einem reichen, mannigfaltigen Wollen, ſo iſt in dem als Selbſttätigkeit feſtgelegten Begriff des Intereſſes zugleich das Merkmal der Vielſeitigkeit enthalten. Pſychologiſch erklärt Herbart die Vielſeitigkeit als den „Beſitz einer reichen allumfaſſenden Beſinnung, die mit höchſter Leichtigkeit .... zur Rückkehr in jede Vertiefung fähig iſt“. Dies iſt jedoch nicht ſo zu verſtehen, als ob der Vielſeitige fähig wäre, ſein Bewußtſein mit derſelben Leichtigkeit auf Vorſtellungen aus beliebigen Gebieten ſeines Wiſſens zu vertiefen. Es iſt dieſem nicht möglich, ſeinen Geiſt aus einer Vertiefung ſogleich jener allumfaſſenden Beſinnung und gleich hernach der Vertiefung in eine Vorſtellung aus einem ganz anderen Gebiete mit derſelben Leichtigkeit zuzuwenden; denn die Vorſtellungsmaſſen aus verſchiedenen Gebieten können zwar zum Teil ineinandergreifen, brauchen aber durchaus nicht in allen Punkten zuſammenzuhängen. Die Übertreibung der Vielſeitigkeit iſt die Vielgeſchäftigkeit; bei dieſer führen die Vertiefungen disparate Vorſtellungen zuſammen, durch deren Vereinigung keine allumfaſſende Beſinnung entſtehen kann. —

Wie ſteht es nun mit dem Materiellen dieſes vielſeitigen Intereſſes?

Hier iſt es nach Herbart unmöglich, die ganze Sphäre der für das Intereſſe bereitliegenden Objekte einzeln zu durchwandern; man iſt vielmehr genötigt, dieſelben einer-

ſeits durch eine Gliederung des Intereſſes ſelbſt nach gewiſſen Gemütszuſtänden und auf der anderen Seite durch eine Klaſſifikation des Stoffes nach Allgemeinbegriffen überſichtlich zu machen. Die erſte Gliederung des Intereſſes ergibt ſich demnach durch die Begriffe Erkenntnis und Teilnahme, die im Gegenſatz zueinander ſtehen: jene ahmt im Bilde nach, was vorliegt, dieſe verſetzt ſich in die Empfindung anderer. Was nun wiederum der Erkenntnis und der Teilnahme unterzuordnen iſt, zeigt nach Anſicht Herbarts „eine leichte Beſinnung an die Objekte ſelbſt“. Die Erkenntnis nämlich erſtreckt ſich auf das Mannigfaltige der Erfahrung, oder auf deſſen Geſetzmäßigkeit, oder auf deſſen äſthetiſche Verhältniſſe; die Teilnahme richtet ſich entweder auf den einzelnen Menſchen, oder auf die Geſellſchaft, oder auf das Verhältnis beider zum höchſten Weſen. Hiernach werden nun von Herbart ſechs Hauptklaſſen des Intereſſes unterſchieden, die der Unterricht gleichmäßig zu berückſichtigen hat.

„Der Erfahrung entſpricht unmittelbar das empiriſche, dem Umgange das ſympathetiſche Intereſſe. Bei fortſchreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenſtände entwickelt ſich das ſpekulative, beim Nachdenken über größere Verhältniſſe des Umgangs das geſellſchaftliche Intereſſe. Wir fügen auf der einen Seite noch das äſthetiſche, auf der anderen das religiöſe Intereſſe hinzu, welche beiden nicht ſowohl in einem fortſchreitenden

Denken, als vielmehr in einer ruhenden Kontemplation der Dinge und der Schickſale ihren Urſprung haben.[1])

Sofern nun der geſamte Unterricht dieſe Intereſſen in gleichem Maße entwickelt, erweckt er „gleichſchwebendes vielſeitiges Intereſſe“, und wenn wir ferner an die dritte Beſtimmung des Intereſſes, an die der Unmittelbarkeit, denken, ſo iſt das Geſamtziel des Unterrichts zu ſuchen in der Bildung eines „unmittelbaren, gleichſchwebenden vielſeitigen Intereſſes“. —

Ich komme nun zu einer Beurteilung der Lehre Herbarts vom Intereſſe hinſichtlich ihrer Bedeutung für den Unterricht. Hierbei entſtehen folgende Fragen:

1. Wie unterſcheiden ſich die moderne Auffaſſung des Begriffes „Intereſſe“ und, als Folgerung hiervon, die Auffaſſung ſeines Zuſammenhanges mit der Aufmerkſamkeit von den betreffenden Anſichten Herbarts?

2. Sind bei dem Fortſchritt der praktiſchen und den Reſultaten der experimentellen Pädagogik die entwickelten Anſchauungen Herbarts vom Ziel des Unterrichts, wenn auch mit einigen Einſchränkungen oder Erweiterungen, noch immer als erſtrebenswert anzuſehen?

und als notwendige Ergänzung hinzu:

3. Wie ſtellt ſich der heutige Unterricht an höheren Schulen, insbeſondere, was uns beſchäftigen ſoll, der naturwiſſenſchaftliche Unterricht zu dieſen Forderungen? —

[1]) Herbarts ſämtliche Werke. Bd. 10, S. 224.

Wenn man Herbart auch mit Recht das Verdienſt zuerkennen muß, in Deutſchland der erſte geweſen zu ſein, der die Vermögenspſychologie erfolgreich bekämpft und dadurch der neueren Aſſoziationspſychologie vorgearbeitet hat, ſo muß andererſeits bekanntlich ſein Verſuch, die komplizierten Erſcheinungen des Seelenlebens auf möglichſt wenige einfache Elemente zurückzuführen, als mißglückt angeſehen werden. Im Gegenſatz zu Herbart müſſen wir mit Lotze annehmen, daß die Vorſtellungen keine ſelbſtändige Exiſtenz in der Seele führen und nicht aus ſich ſelbſt die höheren Seelengebilde erzeugen, vor allem aus dem Grunde, weil Vorſtellungen, Gefühle, Begehrungen ſo grundverſchiedener Art ſind, daß die einen aus den anderen nicht abgeleitet noch erklärt werden können. Die Seele ſelbſt iſt das Subjekt in allen geiſtigen Vorgängen, und zwar auf Grundlage ihrer urſprünglichen Anlagen; den Vorſtellungen dagegen kommt mehr die Bedeutung veranlaſſender Reize zu.

Wie in dieſer Auffaſſung, ſo unterſcheidet ſich die moderne Pſychologie von der Herbarts auch dadurch, daß die erſtere den grundlegenden Wert des Gefühls für das Seelenleben betont, alſo auch für die Erzeugung des Intereſſes, während Herbart in folgerichtigem Einklang mit ſeinen pſychologiſchen Grundvorausſetzungen einen Zuſammenhang zwiſchen Gefühl und Intereſſe negiert.

Allgemein zugeſtanden dürfte ſein, daß das Intereſſe, wie ſchon Herbart bemerkte, im Gegenſatz zum Begriff des Gleichgültigen ſteht (vgl. S. 9). Während aber

Herbart, wie wir bereits geſehen haben, dieſen Gegenſatz der Gleichgültigkeit, das Intereſſe, in der unwillkürlichen Aufmerkſamkeit und in der in ihr liegenden Selbſttätigkeit erblickt, in einem Zuſtande alſo, der allein aus der Kraft der erworbenen Vorſtellungsmaſſen hervorgeht, entwickelt die moderne Pſychologie das Intereſſe folgendermaßen aus dem Gefühl. Was uns nicht gleichgültig iſt, hat für uns einen gewiſſen Wert, entweder einen poſitiven, anziehenden oder einen negativen, abſtoßenden. Intereſſe iſt alſo ein „Wertbewußtſein“, eine „Wertſchätzung“. Und wenn wir nach der pſychologiſchen Entſtehung dieſes Intereſſes fragen (andere Bedeutungen des Wortes „Intereſſe“ ſind Zins, Nutzen, Eigennutz), ſo ſind die namhafteſten neueren Pſychologen darin einig, daß alle Wertſchätzungen auf Gefühle der Luſt oder Unluſt zurückzuführen ſind. Im Gefühl, gleichgültig, was man auch über die Natur desſelben denken mag, erſchließt ſich nach moderner Auffaſſung unſerem Innern der Wert oder Unwert der Dinge; es iſt das Organ der Wertſchätzung und damit die Quelle alles Intereſſes.

Aus dieſen Ausführungen ergibt ſich unmittelbar auch ein anderer Zuſammenhang zwiſchen Intereſſe und Aufmerkſamkeit als wie bei Herbart. Bei dieſem iſt, wie mehrfach hervorgehoben, das Intereſſe im Grunde nichts anderes als eine andauernde unwillkürliche Aufmerkſamkeit. Vom heutigen Standpunkte dagegen betrachtet, ſtehen Intereſſe und Aufmerkſamkeit in der Beziehung zueinander, daß das Intereſſe als gefühlsbetonter Wille die

Aufmerkſamkeit weckt und fixiert und eine genauere Perzeption und Apperzeption bedingt; oder in Anwendung auf den Unterricht ausgedrückt: Während heute faſt durchweg das Intereſſe als etwas dem Unterrichte Vorausgehendes oder Begleitendes gefordert wird, will Herbart dieſen ſo gehandhabt wiſſen, daß das Intereſſe aus ihm folgt. Das Intereſſe iſt ihm freudige weiterſtrebende Selbſttätigkeit, die deshalb auch nicht mit der Unterrichtsſtunde aufhört, ſondern andauert. —

Wir kommen nun zur Beantwortung der S. 12 geſtellten zweiten Frage: Können wir, namentlich auch in Rückſicht auf die Reſultate der experimentellen Pädagogik, das von Herbart aufgeſtellte Ziel heute noch als erſtrebenswert anerkennen?

Wenn wir der Meinung eines der Hauptvertreter der erperimentellen Pädagogik (Meumann) folgen wollten, müßten wir die geſamte Herbartſche Pädagogik, mit ihr alſo auch die Aufſtellung der Lehre vom Intereſſe als Ziel des Unterrichts ablehnen. „Es iſt eines unſerer Hauptbedenken gegen die Herbartſche Pädagogik, daß ſie uns eine ſklaviſche Abhängigkeit der pädagogiſchen Praxis von allgemeinen Schlagwörtern wie ‚Vertiefung und Beſinnung‘, ‚gleichſchwebendem Intereſſe‘ u. dgl. mehr und von zum Teil völlig überlebten methodiſchen Vorſchriften, wie insbeſondere den ſogen. Formalſtufen gebracht hat.“ [1]) Ich verkenne durchaus nicht, daß die Päda-

[1]) E. Meumann, Vorleſungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig 1907, Bd. 1, S. 9.

gogik Herbarts, insbeſondere die Lehre von den Formalſtufen, Neigung hat, zu einem ſeelenloſen Schematismus auszuarten. Beſteht aber dieſe Neigung nicht mehr oder weniger bei jeder Lehre, wenn man ſie bis auf den Buchſtaben genau befolgt und ſich nicht die Freiheit bewahrt zu variieren? Ich denke, dieſer Vorwurf, den man eher mancher modernen Lehre machen könnte, iſt recht billig; mit dem Wert oder Unwert der Herbartſchen Lehre hat er aber nicht das geringſte zu tun! Bei dieſer Gelegenheit kann ich nicht unterlaſſen, näher auf die Bedeutung der experimentellen Pädagogik für die Praxis einzugehen. Meiner Überzeugung nach ſind die bisher gewonnenen Reſultate dieſer jungen Wiſſenſchaft von der Art, daß die Praxis mit ihnen nur wenig anfangen kann. Sie muß erſt aus dem erſten Stadium der Entwicklung heraus ſein, in welchem fortwährend die Methoden, die Verſuchsanordnung, die Berechnung und die Deutung der Experimente des einen Forſchers von dem andern kritiſiert werden, um auf Wert für die Praxis Anſpruch erheben zu können. Eine weitere Frage iſt m. E. die, ob überhaupt ſpäter die experimentelle Pädagogik der praktiſchen weſentliche Dienſte zu leiſten imſtande ſein wird. Jedenfalls müſſen dann bei den Laboratoriumsexperimenten die äußeren Umſtände mehr verwirklicht werden, d. h. die Einzelexperimente durch Klaſſenexperimente erſetzt werden; denn die Erfahrung lehrt, daß der Schüler in der Mitte ſeiner Altersgenoſſen vielfach ganz anders arbeitet, als wenn man ſich mit ihm allein beſchäftigt. Gemüt und

Geiſt von Kindern, namentlich zartempfindenden und nervöſen, werden häufig ſo ſtark von der Umgebung beeinflußt, daß eine Beurteilung der Kindesnatur ohne Berückſichtigung dieſes Faktors als einſeitig zu bezeichnen iſt. Dem Schulunterricht jedenfalls können derartige Experimente nicht viel helfen! —

In ſcharfſinnigen Ausführungen zeichnet H. Münſterberg in ſeinem Buche „Psychology and Life“ die Grenzen, die dem Forſchungsgebiet der experimentellen Pſychologie gezogen ſind, und beſchäftigt ſich dann mit der eben geſtreiften Frage, ob die pädagogiſche Praxis von dem pſychologiſchen Laboratorium Hilfe zu erwarten hat. Wünſchenswert wäre es, wenn die experimentelle Pſychologie ſich in ihren Unterſuchungen dieſe Ausführungen zur Richtſchnur nähme; denn ein Überſchreiten der ihr naturgemäß geſteckten Grenzen würde einem Niedergang dieſer Wiſſenſchaft gleichbedeutend ſein.

Die Wichtigkeit der Frage, was die experimentelle Pſychologie für den Unterricht eventuell leiſten kann, und ihre enge Beziehung zu unſerem Thema erfordern es, daß ich zu den von Münſterberg hervorgehobenen weſentlichſten Punkten Stellung nehme.

Zunächſt darf nach Münſterberg die Kindespſychologie nicht Zweck ſein, ſondern Methode, eine der vielen Methoden, die helfen ſollen zum Verſtändnis des verwickelten geiſtigen Lebens. „But all my instincts about the inner relations and connections of human knowledge resist to the utmost this artificial separation of child psycho-

logy from general psychology.“[1]) Dieſe von Münſterberg mit Recht aufgeſtellte Behauptung findet darin ihre Erklärung, daß diejenigen Aufgaben, die ſtreng zur Pſychologie des Kindes gehören, wie das analytiſche Studium ſeiner Begriffe und Verbindungen, ſeines Gedächtniſſes und ſeiner Aufmerkſamkeit, ſeiner Gefühle und Bewegungen, ſeiner Triebe und Willensakte, ſeiner Wahrnehmungen und Urteile zu denſelben Elementen und Geſetzen führen, die das geiſtige Leben in all ſeinen verſchiedenen Entwicklungsſtufen aufbauen. „We could better have a special botany of the blossoms or a zoology of the eggs as scientific ends in themselves than a separated psychology of the children.“[2])

Weiter muß ich Münſterberg zuſtimmen, wenn er die experimentelle Pſychologie warnt, alle geiſtigen Wiſſenſchaften in den Bereich ihrer Unterſuchungen zu ziehen, alle möglichen ſtatiſtiſchen Ergebniſſe von Kinderſtudien als wertvolle pſychologiſche Reſultate anzuſehen. Eine Verflachung der Pſychologie würde die Folge ſolcher Übertreibungen ſein. „Psychology would learn too late that an empirical science can be really free and powerful only if it recognize and respect its limits, about which philosophy alone decides.“[3]) Den Wert der meiſten Kinderſtudien, beſonders ſtatiſtiſcher Unterſuchungen, wie ſie auch Meumann ausführt und fordert:

---

[1]) H. Münsterberg, Psychology and Life. London 1899, S. 110.

[2]) Derſelbe S. 115.

[3]) Derſelbe S. 111.

„Wir beſitzen leider bis jetzt derartige Unterſuchungen nur über den Vorſtellungskreis des neu eintretenden Schulkindes mit wenigen vergleichenden Ausblicken auf ältere Kinder; es wäre eine ſehr dankenswerte Aufgabe, dieſe Unterſuchungen auszudehnen auf das noch nicht ſchulpflichtige Kind und die ſpäteren Schuljahrgänge. Aber auch die Analyſe des Vorſtellungskreiſes der ſechs-, ſieben- und achtjährigen Kinder iſt pſychologiſch und didaktiſch lehrreich“ [1]) charakteriſiert Münſterberg treffend durch folgenden Vergleich: „The Pedagogical Seminary offers us a splendid collection of the teasing and bullying phrases which are in the mind of children, or it reports with careful statistics that among 845 children exactly 191 preferred wax dolls, 163 paper dolls, 153 china dolls, 144 rag dolls, 116 bisque dolls, 69 rubber dolls, and so on, or it studies the love poems of boys and discovers that among 356 poems only 91 refer to the eyes, 50 to their expression, 41 to their color — blue leading with 22. We could choose just as well a hundred other illustrations. Now let us try to repeat such inquiries with adult men: let us find out what preferences they have in cigarette-holders and meerschaum pipes, or how often they refer to the eyes in flirting, or what their disponible material of nicknames

[1]) E. Meumann, Vorleſ. zur Einf. in die experim. Pädagogik. Bd. 1, S. 129.

and abusive words may be. The results will not be much less instructive than those from the study of children, but surely you would not call them psychology.“[1]) Und wenn ferner Münſterberg die für uns wichtigſte Frage: „Is psychology valuable to the teacher for his teaching methods directly, or only indirectly through the medium of a scientific educational theory?“[2]) dahin beantwortet, daß die Pſychologie ihm als wertlos für den Lehrer erſcheint, ſo kann man, glaube ich, ſeinen für dieſe Behauptung angegebenen Gründen ebenfalls die Berechtigung nicht verſagen: „The view of man as a free being, as history must see him, is equally true with the view of man as an unfree being, as psychology must see him; and the friends' and educators' view of the child as the indissoluble unit and willful personality is just as valuable and true as the psychologist's view which sees it as a psychophysical complex mechanism. You destroy a consistent psychology if you force on it the categories of practical life, but you also destroy the values of our practical life if you force on them the categories of psychology“.[3])

Und weiter, wie iſt es überhaupt dem Lehrer möglich, von den einzelnen Ergebniſſen der experimentellen Pſychologie im Klaſſenunterricht Gebrauch zu machen? „Even the slightest progress in the field presupposes a full acquaintance with the whole literature of the

[1]) H. Münsterberg, Psychology and Life S. 114.

[2]) [3]) Derſelbe S. 122, 131.

special subject. We cannot demand that from the much-burdened practical teacher, even for any one problem; how absurd to hope it for all those which he practically needs: for memory and attention, for imagination and intellect, for emotion and will, for fatigue and play, and a hundred other important functions."[1])

Wenn ich ſo Münſterbergs Anſichten über den Wert der Pſychologie für den Unterricht nach meiner Erfahrung in allen Punkten als berechtigt anerkennen muß, ſo will ich nicht damit, ebenſowenig wie es wohl auch in der Abſicht Münſterbergs liegt, die Pſychologie aus der Schule verbannt wiſſen. Im Gegenteil! Pſychologie hat, und nicht zum mindeſten, auch ihren Platz in der Schule! Denn wer auch nur etwas Anteil nimmt an der natürlichen Entwicklung der ihm anvertrauten Jugend, wer mit ſeinen Schülern nicht verfährt wie mit einer Wachsmaſſe, die ſich kneten und formen läßt, ohne daß man zu fragen braucht, wie die Einwirkung aufgenommen wird und welche Folgen ſie hat, der ſteht in einem perſönlichen Verhältnis zur Pſychologie! Nein, meine Meinung iſt nur die, daß das, was der heutigen praktiſchen Pädagogik nottut, keine pſychologiſchen Laboratoriumsverſuche ſind, bei denen das Individuum gegenüber der Statiſtik verſchwindet, und zweitens, daß eine längere natürliche Beobachtung weit wichtiger iſt als die ex-

[1]) H. Münsterberg, Psychology and Life S. 138.

perimentelle Erforſchung eines beſonderen Stadiums. Im Gegenſatz zur experimentellen Pädagogik möchte ich an dieſer Stelle das Wort Münſterbergs unterſtreichen: „Our time needs a man like Herbart again“.[1]) —

Wie ſteht es nun von der Praxis aus betrachtet mit der Berechtigung der Intereſſenlehre Herbarts für die Schule, wie, um auch auf dieſe Frage einzugehen, mit der Berechtigung derſelben für die ſpätere Zeit, beſonders alſo für das Hochſchulſtudium? Hier iſt m. E. zu unterſcheiden zwiſchen einem durchaus berechtigten Kern der Lehre und einer recht anfechtbaren Formulierung. Während ich, wie ich noch näher ausführen werde, für die unteren und mittleren Klaſſen der Mittelſchulen dieſe Lehre in dem von Herbart gegebenen Umfange (und einer ſpäter noch klarzulegenden Ergänzung) voll gelten laſſen möchte, glaube ich, daß man in den oberen Klaſſen mehr und mehr von der näheren Formulierung, namentlich von der Forderung des „Gleichſchwebenden“ und „Vielſeitigen“ des Intereſſes (im folgenden ſtets im Herbartſchen Sinne zu verſtehen) abſehen muß. Für das Hochſchulſtudium ſind dieſe näheren Beſtimmungen ganz unberechtigt, das Ziel muß hier geſucht werden in einem „im Einſeitigen vielſeitigen Intereſſe“.

Daß das Intereſſe im Gegenſatz zu dem ruhenden und gleichgültigen Vorrat von Kenntniſſen das Hauptziel des Unterrichts und des Studiums ſein muß, brauche

---

[1]) H. Münsterberg, Psychology and Life S. 136.

ich wohl kaum näher zu begründen; denn wie unfruchtbar ſind die Kenntniſſe eines Menſchen, ſowohl in der Schule wie erſt recht im Leben, dem ſtets die innere Kraft zum Handeln fehlt! Damit ſoll natürlich nicht geſagt ſein, daß ein geordnetes Wiſſen nicht eine wichtige Vorbedingung zu jeder Leiſtung ſei, die das Intereſſe auszuführen hat. Nur iſt der Unterricht nicht ſo zu geſtalten, daß der Hauptzweck die Erwerbung recht vieler Kenntniſſe iſt, ſondern vielmehr ſo, daß jeder Gegenſtand im Schüler ſtarke Vorſtellungen zum Steigen bringt, was dann geſchieht, wenn der Gegenſtand die unwillkürliche Aufmerkſamkeit erregt, und wenn die daraus ſich entwickelnde Selbſttätigkeit ſich in die verſchiedenen Formen der willkürlichen Aufmerkſamkeit, in die Fähigkeit zur ernſten und nachhaltigen geiſtigen Arbeit verwandelt. Was die Erregung der unwillkürlichen Aufmerkſamkeit betrifft, ſo darf man über den komplizierten Apparat pſychologiſcher Unterſcheidungen nicht vergeſſen, wie es viele Herbartianer tun, die Einwirkung des Unterrichts auf den Gedankenkreis der Schüler durch eine intereſſante Darſtellung vorteilhaft zu beeinfluſſen. Wenn auch die hierbei künſtlich erzeugten Gemütserregungen, die, wie S. 13 ff. ausgeführt, das Intereſſe im heutigen Sinne bedeuten, aller nachhaltigen Wirkung für ſich entbehren und daher ebenſowenig wie die Menge der Kenntniſſe als Ziel des Unterrichts aufzuſtellen ſind, ihre Notwendigkeit in der Unterſtützung des Unterrichts läßt ſich zu gewiſſen Zeiten trotz ihrer Vergänglichkeit nicht ableugnen. Im all-

gemeinen muß allerdings der Schüler dahin gebracht werden, ohne Hilfe infolge eines inneren Dranges auf vielen Gebieten neue Vorſtellungen zu ſuchen und zu erwerben. Dieſes Suchen und Erwerben von Vorſtellungen darf aber nicht, wie Herbart S. 5 ganz richtig begründet, als Mittel zum Zweck dienen, ſondern muß ein unmittelbares ſein, und ferner ſind im Unterricht in den unteren und mittleren Klaſſen die verſchiedenen Intereſſen in gleichem Grade zu entwickeln. Denn ohne im geringſten beſtreiten zu wollen, daß es notwendig und trotz der Maſſenerziehung für den einſichtigen Lehrer auch möglich iſt, auf die Einzelanlagen, ſoweit ſie berechtigt ſind, Rückſicht zu nehmen, müſſen hierin zu weitgehende Forderungen abgewieſen werden. Mit Recht ſagt Matthias: „Die gemeinſame Erziehung verfolgt eben das hohe Ziel, die einzelnen mit ihren beſonderen Zügen, Neigungen, Anlagen, Bedürfniſſen und Gewohnheiten in den allgemeinen Rahmen einzuſpannen, ſie unter den kategoriſchen Imperativ der Pflicht und Schuldigkeit zu ſtellen und zu beugen; der einzelne ſoll ein gutes Stück Individualität zum gemeinen Beſten als Opfer darbringen und auch zum eigenen Beſten, damit er nach Ausgleichung an den Mikrokosmos der Schule dem Makrokosmos der Geſellſchaft, des Staates und der weiten Welt da draußen ſich fügen lerne. Das geht nicht ab ohne Härten, ohne Einengung oder Einſchränkung und nicht ohne Schmerzen“.[1])

---

[1]) A. Matthias, Praktiſche Pädagogik. München 1903, S. 225.

Dieſe Ausgleichung darf ſelbſtverſtändlich nicht zu weit gehen und in eine vollſtändige Unterdrückung der einzelnen Anlagen ausarten. Verkehrt wäre nur, von vornherein eine einſeitige Ausbildung und Förderung der betreffenden Neigungen zu fordern. Die Beobachtung z. B., die man häufig im Unterricht machen kann, daß der gute Beobachter ſehr häufig ein ſchlechter Denker und der ſcharfe Denker oft ein nachläſſiger Beobachter iſt, verlangt m. E., daß der Unterricht zunächſt ganz im Herbartſchen Sinne durch die Forderung des „Gleichſchwebenden“ und „Vielſeitigen“ des Intereſſes einen gewiſſen Ausgleich herbeizuführen ſucht.

Nicht überſehen darf man ſodann, daß das vielſeitige Intereſſe, wie ich ſchon oben erwähnt habe, aus der unwillkürlichen Aufmerkſamkeit zu entſtehen hat, deren Selbſttätigkeit ſich im Suchen nach der gemerkten Vorſtellung äußert, d. h. in der willkürlichen Aufmerkſamkeit. Auch in dieſem Punkte, der mit dem von der experimentellen Pädagogik geforderten Hauptziel des Unterrichts, der Willensbildung,[1]) zuſammenhängt, möchte ich auf den Gegenſatz zwiſchen der experimentellen und praktiſchen Pädagogik hinweiſen. Wenn Meumann ſagt: „Im ſpäteren Leben haben wir es in den meiſten Fällen nötig, aus Vorſatz Aufmerkſamkeit zu betätigen, und können nicht immer abwarten, bis der Gegenſtand unſerer Beſchäftigung unſer Intereſſe erweckt, und die Aufmerk-

---

[2]) E. Meumann, Intelligenz und Wille. Leipzig 1908.

ſamkeit läßt ſich in dieſer Hinſicht in hohem Maße erziehen. Ich ſchätze daher den erziehlichen Wert der willkürlichen Aufmerkſamkeit höher als den der unwillkürlichen“,[1]) ſo will ich zunächſt dieſen Worten ſeine eigenen entgegenhalten, die er zu der Ermüdungsfrage ſpricht: „Aus mancherlei Beobachtungen, die ſich bei anderweitigen pſychologiſchen Verſuchen an den Schülern dieſer Schulen (Gymnaſien und Realſchulen) ergeben haben, ſcheint hervorzugehen, daß Zuſtände von hochgradiger geſundheitsſchädlicher Ermüdung, die ſich ſelbſt durch ganze Semeſter hindurch erhalten, nicht ſelten ſind“,[2]) und an einer anderen Stelle: „Was den Einfluß des Alters betrifft, ſo ſind jüngere Kinder ſehr viel ermüdbarer als ältere“.[3]) Ich behaupte, daß ſolche Erſcheinungen zum großen Teil von einer zu ſtarken Anſpannung des Willens der Kinder herkommen. Daß noch andere Gründe bei der Ermüdungsfrage mitſprechen als nur die Vorſchrift der willkürlichen Aufmerkſamkeit, z. B. die Überlaſtung mit unnötigem Material, gebe ich unumwunden zu; doch, hiervon abgeſehen, läßt ſich nach meiner Erfahrung gar nicht abſtreiten, daß namentlich bei jüngeren Kindern die willkürliche Aufmerkſamkeit bei größter Anſtrengung die geringſte Wirkung, die unwillkürliche Aufmerkſamkeit dagegen bei geringſter Anſtrengung

---

[1]) E. Meumann, Vorl. zur Einf. in die experim. Pädagogik. Bd. 1, S. 91.

[2]) Derſelbe Bd. 2 S. 125.

[3]) Derſelbe Bd. 2 S. 127.

die größte Wirkung erzielt. Mit Herbart behaupte ich weiter, daß in der Erziehung die Fähigkeit zu willkürlicher Aufmerksamkeit nur durch die unwillkürliche erworben werden muß und erst in den mittleren und oberen Klassen nach langer Übung verlangt werden kann. Denn daß der Wille die Aufmerksamkeit heranzwingt, findet wie jede Willensentscheidung im letzten Grunde in irgendwelchen Interessen seine Erklärung, doch haften diese nicht an den fraglichen Objekten des Aufmerkens selbst, sondern entspringen aus Nebenrücksichten und Nebenzwecken. So verhält es sich, wenn sich der Schüler im Unterricht bei der Behandlung einer Materie zur Aufmerksamkeit zwingt, weil er die unangenehmen Folgen fürchtet, welche ihm aus der Unaufmerksamkeit entstehen könnten. Daß aber dies ein erstrebenswertes Unterrichtsziel ist, möchte ich von meinem Standpunkte aus nicht behaupten! Treffend und schön äußert sich auch hierzu Matthias: „Wer nicht an die Kraft unwillkürlicher Aufmerksamkeit glaubt, dem ist zu wünschen, daß er recht oft langweiligen Menschen gegenüber aus Höflichkeit oder Pflichtgefühl sich willkürlicher Aufmerksamkeit befleißigen müsse. Wie froh und erleichtert wird er aufatmen, wenn er dann aus peinlicher und drückender Aufmerksamkeit, die er „erweist“ und in die er sich kraft der vielgepriesenen Willensenergie hineingequält hat, durch einen interessanten Menschen befreit und hineinversetzt wird in diejenige Aufmerksamkeit, die unwillkürlich ist und die von der Stunden Lauf und Weile nichts merkt und empfindet,

in welcher der lebendige, ſtillwebende und an Teilnahme wachſende Inhalt der Seele von ſelber in den Dienſt der Sache und in Tätigkeit tritt, ohne daß man die Gewalt des Willens anzuwenden brauchte. Und was ſo im Leben gilt, ſollte in der Schule nicht auch Geltung haben?“ [1])

Alſo, um vorſtehendes noch einmal kurz zuſammenzufaſſen: für die unteren Klaſſen iſt ſtreng nach Herbartſcher Vorſchrift das Unterrichtsziel zu ſuchen in der aus der unwillkürlichen Aufmerkſamkeit entſpringenden unmittelbaren, gleichſchwebenden vielſeitigen Selbſttätigkeit.

In den mittleren und oberen Klaſſen kann und muß m. E. die Bedingung der Vielſeitigkeit des Intereſſes mehr und mehr eingeſchränkt werden, dem Schüler iſt größere Freiheit in der Betätigung ſeiner Neigungen und Fähigkeiten zu geſtatten und ihm hierzu durch einen beſonders geſtalteten Unterricht Gelegenheit zu geben. Dieſer von Herbartſchen Anſichten abweichenden Forderung entſprechen die modernen Beſtrebungen, in den oberſten Klaſſen der höheren Schulen eine Gliederung in einen ſprachlich-hiſtoriſchen und mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Kurſus eintreten zu laſſen. Eine ſolche Einrichtung würde dem die Schule verlaſſenden Schüler, beſonders dem einſeitig fähigen, den Übergang zu ſeinem ſelbſtgewählten Studium reſp. Berufe ſehr erleichtern, zumal, wie ich ſchon hervorgehoben habe, das Ziel im ſpäteren

---

[1]) A. Matthias, Praktiſche Pädagogik S. 140.

Leben in einem „im Einſeitigen vielſeitigen Intereſſe“, oder noch beſſer in einem im „Einſeitigen allſeitigen Intereſſe“ beſteht.

Dieſe eben für die unteren Klaſſen betonte Vielſeitigkeit des Intereſſes betrifft aber ſelbſtverſtändlich nur den Unterricht in ſeiner Geſamtheit. Für die Naturwiſſenſchaften allein kommt nur die Ausbildung einzelner Intereſſen in Betracht. Nach Herbart hat der naturkundliche Unterricht empiriſches und ſpekulatives Intereſſe zu erzeugen, und in der Ausbildung dieſer Intereſſen kommt ihm mit der Mathematik der Vorrang vor den anderen Fächern zu. Worin in der Naturkunde dieſe beiden Aufgaben beſtehen, und wie ſie dieſe nach meiner Erfahrung am beſten erfüllen kann, werde ich an ſpäterer Stelle noch näher auseinanderſetzen. Vorerſt möchte ich die Frage erledigen, ob Herbart mit der Aufſtellung der S. 11 erwähnten ſechs Klaſſen des Intereſſes die vom Unterricht zu fordernde Vielſeitigkeit im ganzen Umfange erſchöpft hat.

In dieſem Punkte muß ich zunächſt Fr. Dittes[1]) vollkommen recht geben, wenn er die Einteilung der Intereſſen als unlogiſch bezeichnet. Herbart vermiſcht in ſeiner Einteilung die Formen des Intereſſes (Empirie, Spekulation und Kontemplation) mit dem Inhalte derſelben (Erfahrungsgegenſtände, geſellſchaftliche Verhältniſſe, Dinge, Schickſale), wobei er zugleich unrichtige Unter-

[1]) Fr. Dittes, Kritik der Pädagogik Herbarts, Pädagogium 7.

ſcheidungen aufſtellt. Denn geſellſchaftliche Verhältniſſe ſind doch auch Erfahrungsgegenſtände, Dinge und Schickſale desgleichen; andererſeits ſind die äſthetiſchen und religiöſen Intereſſen keineswegs auf „eine ruhende Kontemplation“ (vgl. S. 11) beſchränkt, ſondern ſie können in hohem Maße „ſpekulativ“ werden und auch lebhafte „Sympathie“ und Betätigung erwecken, wozu noch kommt, daß dieſelben einen ſtarken Zug zu geſellſchaftlichen Vereinigungen haben, was Herbart ſelbſt an verſchiedenen Stellen ſeiner Werke, beſonders bezüglich der Religion, betont.

Sodann hat nach meiner Meinung Herbart den Begriff der Vielſeitigkeit zu eng gefaßt. Vor allen Dingen möchte ich da hervorheben, daß ein unbedingt erforderlicher Teil der Vielſeitigkeit doch auch das phyſiſche Können iſt. Herbart hat dieſe Seite des Unterrichts vollſtändig überſehen. Dieſer Mangel, auf deſſen Bedeutung näher einzugehen ſich wohl erübrigt, fällt auch aus dem Grunde ins Gewicht, als gerade die Fächer, denen dieſe Ausbildung in erſter Linie zuſteht, Turnen und die techniſchen Fächer, beſonders Zeichnen, nicht bloß andere Fächer in ihrer Wirkung zu unterſtützen vermögen (was namentlich beim Zeichnen das Anſchauungsvermögen betrifft), ſondern auch imſtande ſind, intellektuelle Fähigkeiten und Willenseigenſchaften der Schüler auszubilden. Wenn alſo auf S. 22 von der Vielſeitigkeit des Intereſſes als Ziel des Unterrichts für die unteren Klaſſen die Rede war, ſo iſt zu dieſer Vielſeitigkeit in Herbartſcher Auffaſſung die eben erwähnte Ergänzung hinzuzufügen. —

Wie ſteht es nun mit der S. 12 geſtellten dritten Frage: Wie ſtellt ſich der heutige Unterricht an höheren Schulen, insbeſondere der naturwiſſenſchaftliche Unterricht, zu dieſen Forderungen?

In Beantwortung dieſer Frage behaupte ich, daß der heutige Unterricht die Erziehung zur Selbſttätigkeit im Herbartſchen Sinne faſt ganz vermiſſen läßt. Trotz unleugbarer Fortſchritte gegenüber früheren Zeiten ſteht zunächſt die Überlieferung von Kenntniſſen noch zu ſehr im Vordergrund unſeres geſamten Unterrichts. Auch Rein hebt das in ſeiner Pädagogik hervor, indem er ſagt: „Es gehört ja allerdings eine gewiſſe Entſagung dazu, auf den Ruhm zu verzichten, recht viel des Wiſſens den Schülern ins Leben mitzugeben, worauf der Lehrerruhm bisher weſentlich begründet war. Es iſt eine innere Einkehr nötig, um ſich zu ſagen, daß mehr als das im Examen aufgewieſene Wiſſen die im Zögling feſtgewurzelte tapfere Geſinnung, friſcher, freier und froher Sinn, Selbſtändigkeit des Urteils und lebendiges Intereſſe für die höchſten Güter des Volks- und des Perſönlichkeitslebens wiegen“.[1])

Noch weniger aber als das Intereſſe ſelbſt werden die näheren Beſtimmungen der Herbartſchen Forderung vom Ziel des Unterrichts beachtet. Ich gebe nach meiner Erfahrung allerdings zu, daß es recht ſchwer iſt, ſtets unmittelbares Intereſſe bei den Schülern zu erwecken,

[1]) W. Rein, Pädagogik in ſyſtematiſcher Darſtellung. Langenſalza 1902, Bd. 2, S. 939.

aber unmöglich iſt es nicht. Nur darf man nicht, wie es heute noch öfters geſchieht, den Ehrgeiz der Schüler allzuſehr anſtacheln, d. h. beſonders mit Anerkennungen (Belohnungen ſollten ganz ausgeſchloſſen ſein) zu verſchwenderiſch ſein.

Sodann herrſcht, was dieſen Punkt auch angeht, m. E. viel zu wenig organiſche Verbindung unter den einzelnen Lehrgegenſtänden. Der Schüler würde mit größerer Freude und Leichtigkeit arbeiten, wenn die Lehrſtunden mehr aneinander anknüpften und die vorher geweckten Vorſtellungsmaſſen nicht durch ganz fremde in einer darauf folgenden Stunde unterdrückt würden. Unbedingt würde der Unterricht größere Wirkung erzielen, wenn die an einem Tage aufeinanderfolgenden Stunden eine Reihe fortlaufender, mindeſtens aber zuſammenhängender Vorſtellungen erzeugten. Der Stundenplan, wie er heute meiſtens für die einzelnen Klaſſen aufgeſtellt wird, richtet ſich in der Anordnung der Lehrfächer leider gar nicht nach dieſer Forderung. Gewöhnlich werden die Fächer ganz beliebig, hin und wieder vielleicht unter Berückſichtigung perſönlicher Wünſche der Lehrer aneinandergereiht; an die Art der Verarbeitung der einzelnen Stoffe in ihrer Aufeinanderfolge durch den Schüler denkt man aber noch zu wenig. Einige Verſuche, die eine Beſſerung in dieſem Punkte herbeiführen wollten, ſind in neuerer Zeit mit dem Konzentrationsunterricht gemacht worden, und zwar mit dem Deutſchen als Mittelpunkt. Soweit ich ſie kennen gelernt habe und ihren Wert da-

nach beurteilen kann, arten ſie vielfach in Künſtelei aus. Für viel nützlicher und den vorhin im Sinne Herbarts dargelegten Anſichten angemeſſener halte ich es, wenn man die verwandten Fächer auf dieſelbe Zeit zuſammenlegt und ſie in den unteren Klaſſen ſoweit wie möglich in einer Hand vereinigt. Während dadurch die S. 22 ff. geforderte Ausbildung der Vielſeitigkeit des Intereſſes nicht nur nicht gehindert, ſondern ſogar gefördert wird, iſt andererſeits eine Anknüpfung an den vorhandenen Vorſtellungsbeſtand erleichtert, worin ja im weſentlichen das Geheimnis alles Lehrens beſteht. Um in dieſer Weiſe eine innere Wechſelwirkung zwiſchen den Lehrgegenſtänden, eine gehörige Verwebung ihrer Vorſtellungsmaſſen herbeizuführen, bedarf es ſelbſtverſtändlich außerdem einer gründlichen und geſchickten Auswahl in der Stoffmenge jedes Fachs.

Was beſonders die Naturwiſſenſchaften betrifft, ſo ſteht hier immer noch zu ſehr die bloße Übermittlung der Lehren und Tatſachen als fertig gegebene Wahrheiten im Mittelpunkt des Unterrichts, wodurch zwar das Gedächtnis der Schüler eine ſtarke Ausbildung erfährt, dafür aber eine Entwicklung geiſtiger Selbſttätigkeit in empiriſcher und ſpekulativer Richtung, wie ſie Herbart von dieſem Unterrichtszweig verlangt, nur in geringem Grade aufkommen kann. Wie hat nun im Herbartſchen Sinne dieſer Unterricht zu wirken, damit der Schüler durch innere Selbſttätigkeit zur Erkenntnis der Wirklichkeit, dem eigentlichen Ziel der Naturwiſſenſchaften gelangt?

Die Aufgabe dieſes Lehrfachs iſt vornehmlich eine doppelte: einmal die Umſetzung der „Wahrnehmungen“, von welchen der Unterricht auszugehen hat, in die „Anſchauung“, d. h. in geordnete Vorſtellungen der Teile eines Naturkörpers oder Einzelvorgänge einer Naturerſcheinung, und in die nachfolgende Zuſammenfaſſung zur Geſamtvorſtellung (empiriſches Intereſſe), und zweitens die Entwicklung der „Anſchauungen“, dieſer ſubjektiven Bewußtſeinsinhalte, zu „Erfahrungen“, d. h. zur Erkenntnis der Wirklichkeit, wozu das Kauſalitätsgeſetz vor allem anzuwenden iſt (ſpekulatives Intereſſe). Der naturkundliche Unterricht hat hiernach ſein Ziel erreicht, wenn ein dem Schüler vorgelegter unbekannter Naturkörper oder eine ihm noch fremde Naturerſcheinung ſeine unwillkürliche Aufmerkſamkeit erregt, die Selbſttätigkeit der letzteren die willkürliche Aufmerkſamkeit hervorruft, die ſich in dem Verlangen äußert, den Körper in ſeinen weſentlichen Teilen klar zu erkennen und dadurch den ganzen Körper, beſonders auch in ſeinem Verhältnis zur Umgebung, zu verſtehen, oder die bei einer Naturerſcheinung ſich in dem Triebe zeigt, die gefundenen Kauſalitäten weiter und weiter zu zerlegen bis zu den letzten kauſalen Beziehungen, den ſogen. Naturkräften. Nebenbei bemerkt dürfte die Behauptung, daß wir dieſe nicht unmittelbar erkennen können, durch Hume und Kant wohl ein für allemal bewieſen ſein.

Die heutige Unterrichtspraxis muß, wie mir ſcheint, dieſe Aufgaben des naturkundlichen Unterrichts vom Standpunkte Herbarts aus noch mehr berückſichtigen.

So ist z. B. nach einem entsprechenden Unterricht später in den Prüfungen nicht einseitig die Menge der positiven Kenntnisse als Maßstab für naturwissenschaftliches Verständnis anzusehen. Ein solches besitzt der Schüler nur dann, wenn er, wie wir auseinandergesetzt haben, fähig ist, über einen ihm vorgelegten fremden Naturkörper durch Heranziehung eines Vergleichs mit ähnlichen Körpern, die im Unterricht besprochen sind, ein richtiges Urteil abzugeben, d. h. den Körper richtig beschreiben und erklären zu können. Wie der naturkundliche Unterricht in allen Einzelheiten zu gestalten wäre, um dieses Ziel zu erreichen, das darzulegen, kann nicht meine weitere Aufgabe sein; denn eine Universalmethode, die für jeden paßt und auf jeden Fall zugeschnitten ist, gibt es nicht! Wohl aber lassen sich einige allgemeine Regeln zur Erreichung des vorbesprochenen Zieles aufstellen, Regeln, deren Befolgung nach meiner Erfahrung dem Unterricht nach dieser Richtung hin großen Erfolg verbürgen.

Bei der Demonstration ist der Schüler im Vergleichen und Aufsuchen von Ähnlichkeiten oder Gegensätzen zu üben, und er hat die Merkmale und Eigenschaften eines Naturkörpers, soweit wie möglich, selbst zu finden. Sodann muß die Selbsttätigkeit gefördert werden durch beständige Gewöhnung, bei allen Naturerscheinungen nach Grund und Ursache zu forschen, und ist hierbei nur mehr oder weniger Hilfe zu geben. Wird auf strenge Beachtung dieser Punkte im Unterricht der nötige Wert gelegt, so wird bald ein großer Teil der Schüler aus eigenem Antriebe sich mit fremden Naturkörpern be-

ſchäftigen, Apparate und Modelle ſelbſt anzufertigen verſuchen. Dieſe Beobachtung habe ich beſonders im Phyſikunterricht gemacht, wo ich ein ſo großes Intereſſe (im Herbartſchen Sinne) nach kurzer Unterrichtszeit in dieſem Fache bei den Schülern konſtatierte, daß ich, um dieſes Intereſſe zu fördern, eine beſondere Stunde in gewiſſen Zeitabſtänden beſtimmte, in welcher die Schüler dann ihre ſelbſtgefertigten Modelle vorzeigten und dieſelben, auch mit Hilfe von Skizzen an der Tafel, erklärten.

Bei manchen Aufgaben wird ferner ſtatt der falſchen Erleichterungsmethode eine wohlüberlegte Erſchwerung der Entwicklung geiſtiger Selbſttätigkeit dienlich ſein. Möglichſt ſchon in den unteren Klaſſen, vor allem aber auf der Oberſtufe, dürfen Wiederholungen nicht nur in Frage und Antwort vorgenommen werden, ſondern die Schüler ſind an ein freies Vortragen des durchgenommenen Penſums zu gewöhnen. Hierbei iſt auf Korrektheit im Ausſprechen Wert zu legen — wenn es auch der naturwiſſenſchaftliche Unterricht iſt —, und der Lehrer darf Nachläſſigkeiten des Schülers hierin nicht hingehen laſſen. Daß Irrtümer des Schülers möglichſt von ihm ſelbſt aufgefunden und richtiggeſtellt werden müſſen, iſt auch eine hierhin gehörige wichtige Forderung.

Noch mehr Regeln ließen ſich hierzu aufſtellen, doch wird ein praktiſcher Pädagoge, der das Ziel ſeines Unterrichts in der Erweckung der Selbſttätigkeit der Schüler ſieht, ſie leicht ſelbſt auffinden können. —

Vorſtehende Abhandlung erhebt nicht den Anſpruch, eine erſchöpfende Behandlung der Frage über die innere

Geſtaltung des Unterrichts, beſonders des naturkundlichen, im Anſchluß an die Intereſſenlehre Herbarts gegeben zu haben; ſie ſoll vielmehr nur ein Beitrag ſein zur Reform des heutigen Unterrichts an den höheren Schulen, und ſie betrachtet ihre Aufgabe als gelöſt, wenn ſie dargetan hat, daß die Lehren der großen Pädagogen der Vergangenheit, wie z. B. die Intereſſenlehre Herbarts, in der Praxis zu wenig Beachtung finden, und daß man ſich hüten ſoll, dieſe Lehren, die intuitiv, mit dem geſunden Blick praktiſcher Lebens- und Menſchenkenntnis gewonnen ſind, als wertlos beiſeite zu werfen, noch ehe man ſie wirklich erprobt hat. Die Arbeit verfolgt weiter den Zweck, davor zu warnen, in die praktiſche Pädagogik Lehren hineinzubringen, die nur durch ihre Neuheit für ſich einnehmen. Treffend ſagt Matthias hierzu: „Die Pädagogik iſt eine empiriſche Wiſſenſchaft, die ſich Rat ſuchen ſoll bei erprobter Erfahrung, oder — beſſer geſagt — ſie iſt eine Kunſt, die wie alle Künſte ihre hiſtoriſche Entwicklung hat. Dieſe Kunſt ſtammt nicht von geſtern oder heute, ſie iſt ſo alt wie die Erziehung des Menſchengeſchlechts zu Tüchtigkeit und Tugend. Deshalb ſoll ſie nicht ängſtlich beſtrebt ſein, um jeden Preis etwas Neues ſagen zu wollen, was ſie in ganz andere Formen, als es bisher geſchehen, faſſen müßte. Nur ergänzen ſoll ſie aus der Zeit und ſich erfriſchen aus der Gegenwart zu neuem Anlauf“.[1]) —

[1]) A. Matthias, Praktiſche Pädagogik S. 3.

Literaturverzeichnis.

Johann Friedrich Herbarts ſämtliche Werke. Herausgegeben von Hartenſtein. Leipzig 1850.

Camerer, W., Philoſophie und Naturwiſſenſchaft. Stuttgart.

Dittes, F., Kritik der Pädagogik Herbarts. Pädagogium 7.

Dürr, E., Einführung in die Pädagogik. Leipzig 1908.

Eisler, R., Kritiſche Einführung in die Philoſophie. Berlin 1905.

Falckenberg, R., Geſchichte der neueren Philoſophie. Leipzig 1902.

Flügel, O., Herbarts Lehren und Leben. Leipzig 1907.

Günthart, A., Die Aufgaben des naturkundlichen Unterrichts vom Standpunkte Herbarts. In der Sammlung naturw.-pädagogiſcher Abhandlungen. Bd. 1.

Gutberlet, K., Pſychophyſik. Mainz 1905.

Henſel, P., Hauptprobleme der Ethik. Leipzig 1903.

Jeruſalem, W., Einleitung in die Philoſophie. Wien und Leipzig 1903.

Kern, H., Grundriß der Pädagogik. Berlin 1893.

Matthias, A., Praktiſche Pädagogik für höhere Lehranſtalten. München 1903.

Meſſer, A., Empfindung und Denken. Leipzig 1908.

Meumann, E., Vorleſungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre pſychologiſchen Grundlagen. 2 Bde. Leipzig 1907.

Meumann, E., Intelligenz und Wille. Leipzig 1908.

Müller, J., Pädagogik und Didaktik auf modern-wiſſenſchaftlicher Grundlage. Mainz 1898.

Münsterberg, H., Psychology and Life. London 1899.

Otto, B., Beiträge zur Pſychologie des Unterrichts. Leipzig 1903.

Rein, W., Pädagogik in ſyſtematiſcher Darſtellung. 2 Bde. Langenſalza 1892.

Rein, W., Enzyklopädiſches Handbuch der Pädagogik. Bd. 4. Langenſalza 1906.

Schiller, H., Lehrbuch der Geſchichte der Pädagogik. Leipzig 1894.

Schmidkunz, H., Einleitung in die akademiſche Pädagogik. Halle 1907.

Schorn, A., Geſchichte der Pädagogik. Leipzig 1905.

Waitz, Allgemeine Pädagogik. Braunſchweig 1898.

Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforſchung und zur Geſchichte der Bildung dargeſtellt. Braunſchweig 1894/95.

Windelband, W., Lehrbuch der Geſchichte der Philoſophie. Tübingen 1907.

Wundt, W., Grundzüge der phyſiologiſchen Pſychologie. Leipzig 1893.

Ziegler, Th., Geſchichte der Pädagogik mit beſonderer Rückſicht auf das höhere Unterrichtsweſen. München 1895.

Ziller, T., Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1881.

Ziller, T., Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865.

Spezialdruckerei für Diſſertationen, Robert Noske, Borna-Leipzig.

Lebenslauf.

Ich, Johann Friedrich Meyer, wurde am 11. März 1880 als Sohn des jetzigen Rechnungsrats am Rechnungshofe des Deutſchen Reiches Johann Friedrich Meyer und ſeiner Frau Eliſabeth, geb. Kühne, zu Caſſel geboren. Im elterlichen Hauſe in der katholiſchen Religion erzogen, beſuchte ich von Oſtern 1887 ab die Gymnaſialvorſchule zu Caſſel, von Oſtern 1890 ab das Realgymnaſium daſelbſt und vom 1. Juli 1890 ab das Realgymnaſium zu Potsdam, wo ich Oſtern 1899 das Zeugnis der Reife erhielt. Hierauf bezog ich die Königliche Friedrich Wilhelms-Univerſität zu Berlin, um mich dem Studium der Mathematik und der Naturwiſſenſchaften zu widmen. Im Sommerſemeſter 1901 ſtudierte ich in Freiburg i. Br., Michaelis 1901 kehrte ich wieder zur Univerſität Berlin zurück, um hier bis zum Schluß meiner Studien, Oktober 1902, zu bleiben. Am 1. Dezember 1903 beſtand ich vor der Königlichen Wiſſenſchaftlichen Prüfungskommiſſion zu Berlin das Staatsexamen pro facultate docendi. Nach Ableiſtung des Seminar- und des Probejahres wurde ich Oſtern 1906 als Oberlehrer an der Oberrealſchule und dem Reformrealgymnaſium der Stadt Cöln angeſtellt.